

Портницька Н.Ф., Загурська І.С., Тичина І.М. СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД // Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (10-11 квітня 2020 р.) / [гол. ред. Демченко І.І.]. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2020 р. – Вип. VI. – С. 197-201.

Портницька Н.Ф., Загурська І.С., Тичина І.М.
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

С.197

Базовою ідеєю інклюзивної освіти є прийняття та сприймання дітей з особливими освітніми потребами як повноцінних членів суспільства. Акцент має зміщуватися з позиції жалю на визнання та поцінування. Для цього недостатньо лише законодавчих актів, які, власне, визначають юридичні норми взаємодії учасників освітнього процесу. Передусім важливою є позиція суспільства загалом та кожного педагогічного працівника зокрема, від яких значною мірою залежить чи залишиться ідея просто на рівні теорії, чи перейде на рівень практичного втілення.

С.198

У міжнародній класифікації стандартів освіти підкреслюється, що особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Такими додатковими ресурсами можуть бути персонал, матеріали, фінанси. Відповідно, поняття «діти з особливими освітніми потребами» описує учнів, чийі освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми (діти з порушеннями психофізичного розвитку, обдаровані діти, учні із соціально вразливих груп) (Колупаєва, 2012).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема сприймання дітей з особливими освітніми потребами розглядається через емоційне прийняття залежно від: характеру порушення психофізичного розвитку (Альохіна, 2011; Мігалуш, 2009); досвіду роботи та обізнаності педагогів у принципах інклюзивного навчання (Бевзюк, 2016; Пивоварова, 2016; Турецька, Шляхтіна, 2011; Шапаренко, 2012); професійної та психологічної готовності педагогів (Демченко, 2016; Байда, 2015; Портницька, Тичина, 2018; Сайко, 2017); через призму медичного діагнозу дитини (Будник, 2015; Колупаєва, Білозерська, Таранченко, 2012).

Характер порушення психофізичного розвитку є одним із ключових критеріїв сприймання та емоційного прийняття «особливих» учнів як батьками, так і педагогами. Вищий рівень прийняття демонструють до дітей із порушенням опорно-рухового апарату, мови, слуху та зору. Суперечливе емоційне забарвлення сприймання та прийняття виявлено по відношенню до дітей із порушенням інтелектуального розвитку (Альохіна, 2011; Мігалуш, 2009). На думку С.В. Альохіної, це зумовлено «професійними бар'єрами»: невпевненість вчителя в навчальній успішності дитини, відсутність чітких критеріїв для оцінки успішності веде до формування упереджених суджень про здібності дитини.

Досвід роботи та обізнаність педагогів у системі інклюзивного навчання є чинником формування позитивного фону сприймання дітей всіх груп та належної психологічної просвіти батьків. Так, на думку М.С. Бевзюк (2016), професійна підготовка вчителя початкових класів має передбачати формування позитивного ставлення до дітей з особливими потребами. Цей процес варто скеровувати у трьох напрямках: ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; ставлення до батьків цих дітей; ставлення до колективу (колег та адміністрації). Така стратегія професійного розвитку сприятиме ефективному впровадженню системи інклюзивного навчання.

Г.С. Пивоварова наголошує на взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників у структурі готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми, що безумовно впливає й на ставлення до учнів. Зовнішні чинники включають відповідне матеріально-технічне забезпечення освітніх закладів, наявність спеціальних програм по роботі з дітьми. Рівень самоактуалізації педагогів, гнучкість у спілкуванні, відсутність соціальних стереотипів – це основні внутрішні чинники готовності вчителя до роботи в інклюзивному середовищі (Пивоварова, 2016).

С.199

Необізнаність у потребах особливих дітей, як слушно зауважує Г.В. Шапаренко, спричинена також певними історичними тенденціями у розвитку освітніх закладів нашої країни. Частина таких дітей тривалий час ізольовано

виховувалась у спеціалізованих школах-інтернатах, а частина – взагалі перебувала вдома без педагогічного супроводу та спілкування із соціумом. Така ситуація спровокувала тотальну соціальну необізнаність в проблемах та потребах дітей цієї групи та стала поштовхом до формування базової складової у структурі ставлення до них – жалю та, відповідно, прагнення уникнути контакту (Шапаренко, 2012).

Результати емпіричного дослідження (Турецька, Шляхтіна, 2011) показали, що на позитивне ставлення до інклюзії впливає безпосередня включеність педагогів у процес взаємодії з особливими дітьми. Відсутність досвіду роботи у цій сфері, необхідного технічного забезпечення та спеціалізованої професійної підготовки призводить до формування негативних стереотипів та стигматизації дітей.

Іншою проблемою у сприйманні дітей, які мають особливі освітні потреби, є використання медичних термінів з неповним розумінням їх значення. Звертання до дітей за їх медичним діагнозом є прикладом знецінення та нівелювання їх особистісних характеристик (Колупаєва, 2012).

Проблема допомоги дітям із особливими освітніми потребами є актуальною і в зарубіжній психології та педагогіці. Так, у публікації І.А. Степанюк представлено аналіз стану інклюзивної освіти в країнах Східної Європи. Підкреслюється, що історичний розвиток суспільства значною мірою зумовив сприймання осіб з особливими освітніми потребами як «непродуктивних». Тобто таких, чий освітні та трудові можливості не дозволяють повноцінно функціонувати. Виявлено, що більшість опитуваних (вчителі, учні, студенти та батьки) вважають загалом інклюзивні ініціативи прийнятними для себе. Однак не заперечується наявність бар'єрів у сприйманні осіб з особливими освітніми потребами. Одним із таких вагомих бар'єрів є побоювання з приводу поведінкової та емоційної нестабільності, яка формує образ невизначеного майбутнього особливих дітей. Аналогічні тенденції виявляли також вітчизняні дослідники (Альохіна, 2011; Мігалуш, 2009, Портницька, Тичина, 2018).

Підвищення інформаційної грамотності громади (зокрема вчителів та батьків) стосовно форм допомоги та взаємодії з «особливими» дітьми є важливим кроком у

побудові інклюзивного суспільства. Навчання буде інклюзивним, якщо інклюзивні цінності стануть центральними для всієї освіти. Ймовірно, фундаментом розвитку ідей інклюзивного навчання є загальнометодологічні принципи: герменевтичний, феноменологічний, принцип гуманістичної спрямованості, системності (Портницька, Тичина, 2018). Дослідження, проведені науковцями Східної Європи, показали, що першим кроком на цьому шляху має стати подолання невідповідності між правовими документами та реаліями шкільної практики (I. Stepaniuk, 2018).

C.200

Аналітичний огляд наукових статей з проблем інклюзивної освіти низки країн (США, Австралія, Великобританія, Канада, Нідерланди, Іспанія, Індія, Ізраїль, Чилі, Мексика), опублікованих у 2002-16 р.р. англійською та іспанською мовами, здійснений групою дослідників на чолі Каррі А. Шогрена, свідчить, що вирішення проблем інклюзивної освіти, в тому числі ставлення суспільства до «особливих» дітей, у багато чому залежить і від емпіричного вивчення цього питання. Виявлено, що більшість досліджень у цій галузі носять теоретичний та описовий характер. Практичне ж значення мають емпіричні дослідження, яких у відсотковому відношенні значно менше (Karrie A. Shogren, 2018).

Загалом, червоною ниткою у всіх дослідженнях підкреслюється, що протиставлення дитини з особливими потребами іншим дітям зауважує її обмеженість у різних сферах життя та зумовлює значні труднощі у взаємостосунках із однолітками. Для виокремлення шляхів подолання проблем інклюзивної освіти, крім теоретичних умовисновків, вкрай необхідними є емпіричні дослідження.

Література

1. Алёхина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 31–54.
2. Бевзюк М. С. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. № 12 (39) грудень, 2016. С. 397-400.
3. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Івано-Франківськ: ПП

Бойчук А.Б., 2015. 152 с.

4. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.І. Демченко. Умань, 2016. 46 с.
5. Колупасва А.А., О.М. Таранченко О.М., О.І. Білозерська. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
6. Мігалуш А.О. Виховання толерантного ставлення до людей з особливими потребами в інклюзивних закладах освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 46. Педагогічні науки. С. 88-91.
7. Пивоварова Г. С. Проблема психологічної готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). Лисичанськ: ФОП Пронькіна К.В. 2016. С.103–104.
8. Портницька Н.Ф., Тичина І.М. До проблеми організації психологічного супроводу на початкових етапах впровадження інклюзивної освіти. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект» (3-4 квітня 2018 року, м. Запоріжжя) // Збірник наукових праць ЗОШПО – № 1(30) – 2018.
9. Сайко Х.Я. Готовність майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. Вип. 34. Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 157 – 163.
10. Турецька Х.І., Шляхтіна М.А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до №3, том IV (29). 2011. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С.669-675.
11. Шапаренко Г.В. Мають право мати право. *Управління освітою*. 2012. №1(277). С. 15-18.
12. Школа для кожного: посібник. Упорядник: Байда Л. Ю. Київ, 2015. 60 с.

13. Antonio M. Amor, Mayumi Hagiwara, Karrie A. Shogren, James R. Thompson, Miguel Ángel Verdugo, Kathryn M. Burke & Virginia Aguayo (2018): International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review, *International Journal of Inclusive*.
14. Inna Stepaniuk (2018): Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions, *International Journal of Inclusive Education*.